



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS DE ALTAMIRA
FACULDADE DE ETNODIVERSIDADE
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

THAYNARA NORONHA SILVA

**PRECARIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO: REFLEXÕES ACERCA DA
SITUAÇÃO DOCENTE NUMA ESCOLA DE PACAJÁ, PARÁ.**

PACAJÁ – PARÁ

2018

THAYNARA NORONHA SILVA

**PRECARIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO: REFLEXÕES ACERCA DA
SITUAÇÃO DOCENTE NUMA ESCOLA DE PACAJÁ, PARÁ.**

Artigo apresentado como requisito parcial de aprovação ao curso de Graduação de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Pará, sob orientação do Prof. Msc. Ronaldo Henrique Santana.

Altamira-PA, 26 de Junho de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Msc. Ronaldo Henrique Santana
Orientador

Profa. Dra. Carla Giovana Souza Rocha
Examinadora

Prof. Msc. Marcos Marques Formigosa
Examinador

Prof. Msc. Reinaldo de Souza Marchesi
Examinador

THAYNARA NORONHA DA SILVA

PRECARIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO: REFLEXÕES ACERCA DA SITUAÇÃO
DOCENTE NUMA ESCOLA DE PACAJÁ, PARÁ.

Artigo apresentado como requisito parcial de aprovação
ao curso de Graduação de Licenciatura em Educação do
Campo, da Universidade Federal do Pará, sob
orientação do Prof. Msc. Ronaldo Henrique Santana.

PACAJÁ – PA
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586p Silva, Thaynara Noronha
Precarização das escolas do campo: reflexões acerca da situação docente numa escola de Pacajá, Pará / Thaynara Noronha Silva. — 2018
33 f. : il. color

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Etnodiversidade, Campus Universitário de Altamira, Universidade Federal do Pará, Altamira, 2018.
Orientação: Prof. Me. Ronaldo Henrique Santana

1. Precarização. 2. Educação do campo. 3. Infraestrutura. 4. Políticas públicas. I. Santana, Ronaldo Henrique, *orient.* II. Título

AGRADECIMENTOS

Quero começar por agradecer a Deus; foi Ele que levantou minha cabeça e me deu forças para não desistir nos momentos mais difíceis, e que esteve comigo ao longo de todo este percurso e tornou possível a realização do meu sonho. A esta universidade eu deixo meu agradecimento profundo. Ao longo do curso tivemos os melhores professores repletos de sabedoria. Agradeço ao meu orientador, Ronaldo Santana, pela paciência e ensinamentos, à professora Carla Rocha, pela gentileza de contribuir com este trabalho. Sou grata aos meus pais, pelo incentivo, e todas as orações diárias, obrigada por estarem sempre ao meu lado! Aos meus amigos, Suziane, Joelson, e Simone, eu deixo uma palavra de gratidão por todo apoio, carinho e inspiração.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”

Cora Coralina

RESUMO

Esta investigação partiu da problemática de como se configura o trabalho docente nas escolas com classes multiano e suas relações com o estado de precarização vivenciado nas escolas públicas do campo. Assim, o objetivo geral é analisar o trabalho docente numa escola do campo e a precarização que configura o contexto concreto dos sujeitos do campo em uma escola pública, a partir da realidade de classes de multiano, localizada no município de Pacajá, estado do Pará. Após o diálogo com o referencial bibliográfico, e através das discussões e análises obtidas através das intervenções na comunidade, pode-se aferir que a realidade vivenciada pelos professores nas escolas do campo do município evidenciam grandes desafios como o espaço físico da escola, onde supre o básico à necessidade tanto dos alunos, quanto dos professores, porém, deixa muito a desejar como, por exemplo, uma infraestrutura inadequada como ventilações, banheiros, carteiras, livros e etc, carentes de políticas públicas educacionais e acompanhamento efetivo do poder público. A melhoria quanto às condições de trabalho assim como a formação de seus educadores faz-se necessário para que aconteça uma educação de qualidade, que identifique a realidade sobre a qual vive o povo do campo.

Palavras-chave: políticas públicas; infraestrutura; educação do campo; precarização.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	8
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA	10
2.1. O município de Pacajá	10
2.2. Caracterização da Escola Municipal Nossa Senhora dos Remédios.....	12
3. EDUCAÇÃO DO CAMPO: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	14
3.1. Educação do Campo.....	15
3.2 Ensino multiano na Educação do Campo.....	19
3.3 A formação do professor do Campo.....	21
4. TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS MULTIANO DO CAMPO	23
4.1 Precarização do trabalho docente no multiano da Escola Nossa Senhora dos Remédios	26
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	30

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa tem como sujeitos os professores das escolas do campo que trabalham com classes multiano¹, nas quais o trabalho docente se materializa a partir da organização de ensino na mesma sala de aula, com vários alunos de anos/séries do ensino fundamental simultaneamente, tendo que atender alunos em idades e níveis de conhecimento diferentes.

O problema que direcionou esse trabalho foi o de analisar a atuação do professor nas escolas do campo, e as dificuldades enfrentadas por eles para cumprir com o papel de educador do campo, tendo como objetivo norteador analisar o trabalho docente numa escola do campo e a precarização que configura o contexto concreto dos sujeitos do campo em uma escola pública, a partir da realidade de classes de multiano, localizada no município de Pacajá, estado do Pará. E como objetivos específicos: analisar a formação que estes professores recebem e se esta formação tem atendido às necessidades do trabalho docente em classes multiano do campo, discutir as dificuldades encontradas por esses educadores quanto à precarização escolar, e de que forma essas dificuldades afetam no processo de ensino-aprendizagem.

Para analisar a precarização das condições de implementação do trabalho docente, se fez o recorte em torno de alguns aspectos, que são: infraestrutura da escola, materiais didático-pedagógicos, política de apoio pedagógico e programas de formação continuada.

O desejo de realizar essa pesquisa originou-se a partir das intervenções feitas na localidade rural proposta para realização dos Tempos-Comunidade (TC)², cujo objetivo era de inserção do educando no espaço comunidade e movimento no qual atua, buscando aplicar a visão dessa realidade à luz do diálogo entre teoria e saberes e fazeres das pessoas que vivem do e no campo, bem como do interesse em conhecer a realidade da educação do campo do município onde resido.

Este trabalho justifica-se pela importância da discussão que envolve esta temática na perspectiva da educação do campo, e pela necessidade não apenas de políticas educacionais, mas também de pesquisas voltadas para a formação do professor de classe multiano.

¹ Nova nomenclatura utilizada, devido à Lei Federal nº 11.114, aprovada em maio de 2005, altera quatro artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e estabelece que o ensino fundamental de 1ª a 8ª séries deve ser estendido para um total de nove anos.

² Momento de aproximação dos estudantes e da Universidade Federal do Pará (UFPA), com as escolas do campo e suas comunidades, afim de conhecê-las e nelas intervir.

Fez-se necessário acompanhar a comunidade para que tais informações fossem analisadas. Esta coleta deu-se através de pesquisas exploratórias, revisão bibliográfica de vertente qualitativa, que segundo ressalta Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Segundo a autora, essa modalidade de pesquisa responde a questões que são muito específicas, como um modo de completar e ampliar informações com base em pontos de vista diferentes. Optou-se pela pesquisa qualitativa por considerá-la uma abordagem que facilitaria a descrição da complexidade dos problemas e averiguação da hipótese apontada. Assim, esse tipo de abordagem permitiu uma melhor compreensão dos dados no momento da análise, bem como a interação das opiniões e a interpretação das particularidades dos professores envolvidos na pesquisa.

Esta pesquisa adotará as técnicas de estudo de caso, sobre isso, vale pontuar o que afirma Martins:

O investigador deverá escolher uma técnica para coleta de dados necessários ao desenvolvimento e conclusões de sua pesquisa. Em um Estudo de Caso a coleta de dados ocorre após a definição clara e precisa do tema, enunciado das questões orientadoras, colocação das proposições – teoria preliminar - levantamento do material que irá compor a plataforma do estudo, planejamento de toda a pesquisa incluindo detalhado protocolo, bem como as opções por técnicas de coleta de dados (MARTINS, p.22)

Com a intenção de compreender o contexto da educação do campo e mais especificamente das classes multiano, utilizou-se de instrumentos para coleta de dados; e entrevista semiestruturada, e também além entrevista para obtenção de informações, ficaram destacadas uma breve análise e representação de dados e informações de fonte secundária para a contextualização da educação do campo e breve histórico do município de Pacajá-PA.

Foram realizadas além dos diálogos firmados nos TC's, duas entrevistas na escola Municipal Nossa Senhora dos Remédios - EMNSDR, com duas professoras de 45 a 66 anos, uma com 15 e a outra com 30 anos que trabalham na área da educação, ambas trabalham na escola do campo (EMEFNSR), todas possuem nível superior. A professora "T"³, leciona todas as disciplinas no ensino fundamental menor (1º ao 5º ano), e é graduada em Geografia; a professora "R" é graduada em Matemática, leciona as

³ Os nomes das professoras serão resguardados pelo sigilo da pesquisa. Serão usadas as siglas "R" e "T" para denominá-las.

disciplinas de Geografia, Matemática, Artes, Educação Física, História e Ciências no ensino fundamental maior (8º e 9º ano).

Em um primeiro momento deste trabalho fez-se necessário entender as nomenclaturas dos termos rural e campo que vem se alterando no decorrer dos anos, e que vem sendo adotada nas políticas públicas educacionais. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica nos autores Arroyo e Fernandes (1999), Fernandes (2004), que dialogam acerca dessas alterações na expressão rural ou campo.

Ao discorrer sobre o multiano, foi possível notar que é uma realidade muito comum no Brasil, e não somente em nossa região. Assim, se fará uma exposição sobre o único programa voltado para a formação de professor e a melhoria da infraestrutura das escolas do campo, o Programa Escola Ativa.

As intervenções feitas na comunidade proporcionadas pelos TC, foram imprescindíveis para este trabalho, pois, permitiram vivenciar realidades diversas, servindo como base primordial desta pesquisa. As hipóteses aqui apresentadas, no rastro do marco teórico considerado, representam uma aspiração de ver concretizada uma educação do campo que se adeque a realidade e promova a satisfação da dignidade humana dos docentes e discentes quanto à qualidade de ensino, observando-se as diferenças individuais de cada pessoa envolvida, para assim dizer que a realidade vivenciada pelos sujeitos na Escola Nossa Senhora dos Remédios (EMNSDR), evidencia a necessidade de uma ascensão quanto à formação inicial e continuada do professor, a melhoria na qualidade de ensino e a garantia de uma educação do campo com cumprimento de uma legislação, ou de um currículo, que assegure essas transformações no espaço educacional.

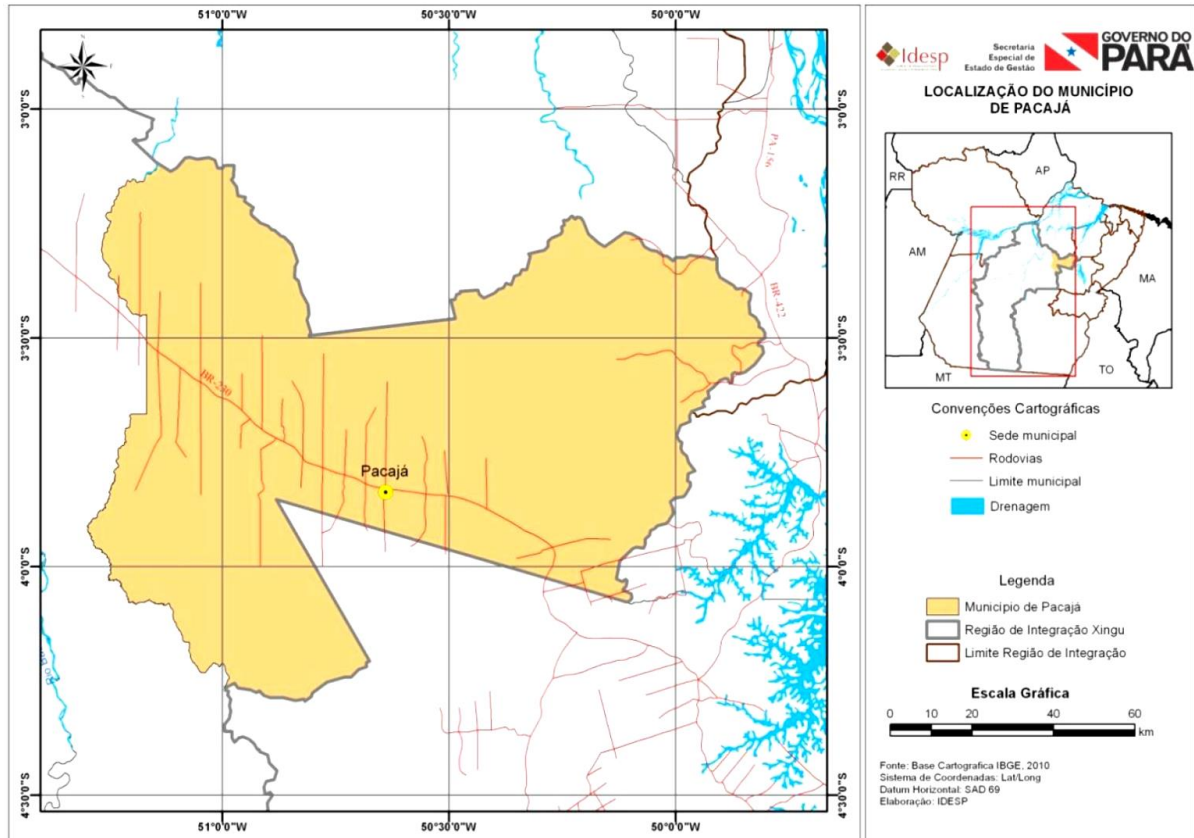
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

2.1. O município de Pacajá

Localizado ao sudoeste paraense, o Município de Pacajá foi fundado em 1988. A ocupação do território de Pacajá está intimamente ligada a construção da Rodovia Transamazônica na década de 70, por meio do Programa de Integração Nacional- PIN, e implantado a partir de 1971, pelo Governo Federal.

Faz fronteira com os municípios de Portel, Tucuruí, Baião, Novo Repartimento e Anapú, sua área abrange 11.796,8 Km², com uma população estimada de 39.979 habitantes, sendo que 34% residem na área urbana e 66%, na área rural, segundo o IDESP (2012) e IBGE (2010).

Figura 01- Localização do Município de Pacajá - PA.



Fonte: IBGE/SEIR. Elaboração: IDESP, 2017.

Mediante o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), o objetivo do PIN era o de desenvolver um grande programa de colonização dirigida na Amazônia, trazendo trabalhadores sem terra de diversos pontos do Brasil, em especial, do Nordeste. A rodovia Transamazônica constituía-se no eixo ordenador de todo o Programa e, no Pará, os trechos Marabá- Altamira e Altamira- Itaituba foi objeto de planejamento e investimento especiais. No trecho da rodovia Transamazônica, situado entre Altamira e Itaituba, deveriam ser construídas agrovilas - (conjunto de 48 ou 64 lotes urbanos, com igual número de casas, instalados no espaço de 100 hectares).

Segundo o IBGE (2010), a povoação a partir do canteiro de obras não tinha nenhuma organização urbanística razoável. A iniciativa de organização do povoado partiu do proprietário das terras situadas as margens do Rio Pacajá (hoje o centro da cidade), o senhor João Leite, que juntamente com os técnicos do INCRA, dividiu as terras da fazenda Ladeira Vermelha em quatro grandes lotes. Dois em cada margem do rio Pacajá, distribuindo pequenas porções de lotes a quem se interessasse.

A Vila servia como principal ponto de referência entre as cidades de Altamira, Tucuruí e Marabá, acumulando dividendos da extração madeireira, iniciada logo após a sua fundação.

Em meados da década de 1980, Pacajá já era o maior e mais rico aglomerado urbano de Portel, rivalizando com a própria sede do município. Entretanto a inexistência de comunicação rodoviária, fluvial ou aérea com a cidade de Portel, fez desenvolver movimentos que pediam a emancipação política do vilarejo. Foi assim que em 10 de maio de 1988, Pacajá se torna cidade, com sua instalação em 01 de janeiro de 1989 com a posse da prefeita Maria Zuleide dos Santos Gonçalves, segundo fontes do IBGE.

2.2. Caracterização da Escola Municipal Nossa Senhora dos Remédios

Com o intuito de analisar as problemáticas que foram observadas nos Tempos Comunidade, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora Dos Remédios foi escolhida para a realização desta pesquisa, ao longo desses anos venho realizando minhas Intervenções, e não só ela, mas eu também fui escolhida pela comunidade, pelos(as) professores(as) que ali já passaram e também não menos importantes, os alunos. A mesma está localizada na Vicinal Ladeira da Velha a 10 km da BR 230, Rodovia Transamazônica município de Pacajá Pará. Como mostra a figura abaixo:

Figura 02: Escola Municipal Nossa Senhora dos Remédios.



Foto: Thaynara Noronha (2018)

A EMNSDR, foi criada em 1985, pela própria comunidade, que percebendo uma demanda crescente de alunos viram a necessidade de eles estudarem. A Escola recebeu esse nome em homenagem à primeira professora que se chamava Maria dos Remédios.

A princípio, a escola não tinha lugar fixo para funcionar, então passou a ter as suas aulas na igreja, barracões e também nas casas dos moradores do local.

No ano de 1990, a EMEFNSR teve de fato o seu terreno, que foi doado por um morador recém-chegado na comunidade na qual seria feita a construção da mesma. A EMEFNSR começou a ter suas instalações feitas só a partir do ano de 1995 (mil novecentos e noventa e cinco), onde foi construída pela Prefeitura desta cidade, que contratou um dos moradores da comunidade para fazer a construção e o mesmo contratou mais quatro ajudantes, para auxiliarem na construção. A mesma com estrutura em bom estado, cuja dimensão de 30x60 m e o tamanho construído de 22x7m.

Ela é construída como modelo padrão das escolas do campo, que é de madeira, coberta com telha de barro e pintada à tinta. Possuem três salas de aulas, porém só duas está em uso no momento, a outra se encontra com a estrutura comprometida prestes a desabar. Possui uma cozinha, uma sala pequena que é utilizada como depósito para guardar merendas, materiais e livros, também existe 01 (um) banheiro de alvenaria com 02 (duas) repartições masculino e feminina, e o mesmo está inadequado para o uso, precisaria ser construído outro.

Atualmente trabalha nesta escola 03 (três) docentes, todas com graduação, e ministram todas as disciplinas. E calcula-se um número de 34 (trinta e quatro) alunos de 1º a 9º ano do ensino fundamental (menor e maior); onde de 1º ao 5º ano possuem 14 alunos, 6º ano – 7 alunos, 7º ano – 4 alunos, 8º ano – 4 alunos, e 9º ano – 5 alunos, todos no sistema de classe multiano. No ensino fundamental maior (6º ao 9º) funciona turma do Sistema de Ensino Modular Rural (SEMOR)⁴.

São as intervenções provocadas pelos trabalhos de pesquisa nos TC's que instigaram em mim a observância da precarização nesta escola. Notar que as políticas públicas pouco se aplicam nesta realidade, e reconhecer o quanto corajosos são esses docentes que incansavelmente tornam possível o trabalho de educar. São nas conversas com esses profissionais que tomo para mim o papel questionador que venha a contribuir com mudanças quanto a situação no quadro apresentado.

⁴ O ano letivo através do SEMOR funciona em nove módulos cada um com duração de 24 (vinte quatro) dias letivos, e com carga horária diária, na EMNSDR, foram definidos apenas dois professores para fazer o trabalho em polo fixo durante todo o ano. Esta distribuição das aulas e carga horária aos professores, que de acordo com as normas estabelecidas por Lei, todas às escolas devem cumprir os 200 dias letivos. Para melhor atender as condições do campo, o

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Podemos dizer que a educação Brasil se dividiu em três fases, o que nos permite compreender, a base do ensino no campo. Assim em sua primeira fase que abrange os primeiros séculos do Brasil Colonial, a educação era oferecida pelos jesuítas, com objetivo de evangelizar e expandir a religião católica. Constituíam-se de uma educação ao ideal europeu, e era direcionada aos filhos dos senhores de engenho (SPEYER, 1983 *apud* RODRIGUES, 2009, p. 43).

A segunda fase da educação brasileira, marcada pela chegada da Família Real Portuguesa em 1808 e expulsão dos Jesuítas, o ensino é novamente concentrado na elite, cria-se o chamado Diretor de Ensino, que passa a ser responsável pela educação, porém não atinge as classes desfavoráveis.

Com a independência do Brasil a educação começa a ser prioridade, pois educação e progresso passam a ser compreendidos como sinônimos;

Com a inauguração da Assembleia Legislativa Constituinte (03 de maio de 1823), preocupou-se com a elaboração de uma legislação que pudesse promover o ensino público. No mesmo ano de criação a Assembleia Legislativa se desfaz, e é reaberta em 15 de outubro de 1826 onde foi sancionada a primeira lei sobre a instituição pública, decretando assim a criação das Escolas de Primeiras Letras e que tinha como base uma concepção utilitarista da escola rural, dando pouca ênfase aos conteúdos, além de visar à fixação do homem no campo, mantinha a exploração destes por meio das lavouras dos grandes latifundiários. (RODRIGUES, 2009, p. 43).

Mesmo com as sanções e a educação popular sendo pensada como um sinônimo de liberdade, não se conseguiu ultrapassar a barreira ideológica, desta forma permaneceu apenas no discurso do governo.

No que se refere à educação rural, Rodrigues (2009) retrata que as primeiras tentativas para que esta se consolidasse ocorreu por meio do movimento migratório no país de 1910 a 1920, neste período um grande número de pessoas deixou o campo e se direcionavam as áreas onde um processo de industrialização se iniciava.

Na Primeira Guerra Mundial em 1914 começa a ocorrer mudanças na área educacional. A década de 20 é marcada pelo pensamento de educadores que acreditavam e defendiam uma escola renovada, que oferecesse uma educação de qualidade para todos. Neste mesmo período, já na terceira fase, vemos a luta pela universalização do ensino, juntamente com os atributos da Escola Nova (1930), neste momento “a educação passava por mudanças qualitativas e quantitativas, porém, o meio rural não foi contemplado por esta revolução, assim permanecia ignorado, como escolas isoladas, improvisadas, multisseriadas e com professores leigos” (SPEYER, 1983 *apud* RODRIGUES, 2009, p.45).

Mendonça (2007) diz que:

A disputa “escola desalfabetizadora” versus “escola integral” atravessaria o campo educacional brasileiro durante as décadas de 1920 e 1930, tendo como ponto-chave da nova vertente a imposição da escola enquanto agente do trabalho, proposta encampada pela ABE. O mais renomado dentre os novos “educadores” e pioneiro do Manifesto da Escola Nova de 1932, Anísio Teixeira, forjaria o lema escola-novista do “educar para a vida”, cujo sentido consistia em adaptar a escola ao próprio meio junto ao qual se inseria, combatendo, frontalmente, a escola meramente alfabetizadora. A educação proposta pelos novos reformadores, centrada na definição da “escola única” enquanto “escola do trabalho” contribuiria enormemente para a aproximação de alguns deles com a ditadura varguista consolidada pelo Estado Novo, em 1937 (MENDONÇA, 2007, p.41).

A distinção de toda trajetória do ensino rural e das políticas públicas a ele destinadas são marcadas pela hierarquia e exclusão social, e que esta situação que só seria parcialmente amenizada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) lei 4.024 de 1961, pois integrou todos os níveis de ensino primário numa mesma rede nacional. Assim, a partir da década de 70 surgem vários programas voltados a educação para o campo. Dentre os programas criados, o que mais se destaca é o Programa Nacional de Extensão e Melhoria para o Meio Rural – EDURURAL, mas o programa fracassou devido à falta de compromisso com a extensão as áreas rurais do ensino de 1º grau completo.

O direito à educação se constitui em lei (ABMP, 2013), independente do espaço ao qual estará inserida, deve permitir o desenvolvimento do indivíduo, para que com dignidade e segurança possa exercer os ofícios sociais que nos são necessários para a construção de uma sociedade. Apesar de a realidade mostrar como as condições tem sido díspares do que nos demonstra nossa Constituição.

Desta forma, vemos a necessidade de discorrer a respeito do que ocorreu e vem ocorrendo para que esses direitos sejam assegurados e também para que haja a criação de políticas públicas direcionadas para a população do campo, de maneira que lhe garanta não apenas o direito a educação, mas que esta seja também de qualidade.

3.1. Educação do Campo

A educação do campo é para alguns o mesmo que rural e se contrapõe ao urbano. O rural foi tratado como uma região não urbanizada, destinada às atividades da agricultura e pecuária, extrativismo, turismo rural, silvicultura ou conservação ambiental. É no espaço rural onde se produz grande parte dos alimentos consumidos no espaço urbano. Algumas vezes as áreas rurais e urbanas não são facilmente identificáveis, em razão da grande integração que tem ocorrido entre elas. Entretanto, algumas

características sobressaem em cada paisagem. Na zona rural há grandes áreas verdes, que podem ser naturais ou cultivadas. É nessa região que são desenvolvidas, sobretudo as atividades do setor primário de produção: agricultura, pecuária e extrativismo. Em geral, no campo, há pouca concentração de pessoas e de construções, sendo marcante a presença de elementos naturais como rio e vegetação.

Para atender às necessidades dessa zona dita “do campo”, as lutas por uma educação tem se reforçado nos últimos anos, Educação esta que surge em oposição à educação rural, segundo Fernandes (2004, p.8), rural “trata de termo instituído por ruralistas como forma de subordinar os camponeses, buscando assim, prover espaço de políticas de educação para “civilizar” e manter a submissão”. Desta forma, percebe-se que por quase um século a educação rural não propôs políticas reais e não promoveu desenvolvimento educacional da população do campo, mas permaneceu como espaço de domínio político dos ruralistas.

Já o termo “campo” segundo Arroyo e Fernandes (1999), é resultado de uma terminologia declarada pelos movimentos sociais e que deve ser adotada com veemência pelas autoridades governamentais e suas políticas públicas educacionais. Essa expressão, de acordo com Fernandes (2004), tem como propósito uma reflexão sobre o atual sentido do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que tentam hoje garantir a sobrevivência deste trabalho.

Esta denominação “do campo” tem se estendido, demarcando o papel dos sujeitos do campo bem como a importância da educação na sua formação e desenvolvimento, carregando consigo um conjunto de conhecimentos e práticas que incitam a criação políticas que compreendam o campo como um espaço emancipatório, território fértil para a construção da democracia e solidariedade (BRASIL, 2004).

Por isso, denomina-se Educação do Campo, pois “o lugar não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro” (SANTOS, 2001, p.36,). É na vivência do dia a dia que acontecem as mudanças, de forma que configure o espaço, e desempenhamos papel revelador quando fazemos parte deste espaço.

Para Santos (2001), é necessário que haja uma reflexão sobre a importância da educação do campo, para que não pensemos apenas como um local, mas de forma que o vejamos como um espaço de mudança, pois só poderemos mudar nosso discurso quando passamos a perceber o lugar onde vivemos.

Segundo Foerste (2009), para que possamos falar da educação do campo, devemos analisar os termos legais que norteiam a educação nacional, de forma que possamos apresentar como tem sido tratada a educação do campo na legislação educacional brasileira, o que nos remete ao contexto histórico das políticas públicas para a educação nacional e concomitantemente para a educação do campo.

Na primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, se faz menção à educação como rural, em seu art. 105, que trata dos poderes públicos que irão instituir e amparar serviços e entidades, e que devem manter na zona rural escolas ou centros de educação, que deveriam ser capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais (BRASIL, 1961). Notamos que a educação rural é deixada a cargo dos municípios. O governo suprimiu seu papel de garantir educação pública de qualidade aos trabalhadores do campo:

Considerando a precariedade das famílias brasileiras, a obrigatoriedade nesse caso perde seu efeito, o mesmo acontecendo com a responsabilidade dos municípios em relação ao ensino fundamental e sua manutenção. Deixando a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, a Lei 4.024 omitiu-se quanto à escola no campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos (LEITE, 1999, p.39).

Leite (1999) nos leva a uma reflexão sobre a situação em que se encontrava a educação do campo até este período, pois, tratar de educação do campo é permitir que se reflita sobre os aspectos de sua realidade, de forma a entender os processos educativos na multiplicidade de proporções que os constituem como processos políticos, sociais e culturais; formadores do ser humano e da sociedade. Não se trata apenas de fundar escolas, mas dar suporte material e humano para que de forma adequada e eficaz ela possa funcionar.

Na segunda versão da LDB, Lei nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971, em seu Art.1, o que trata do ano e semestre letivo, há referência da educação rural no parágrafo segundo (§2º), onde a instituição poderá organizar os períodos letivos, e as férias deveriam ser nas épocas de plantio e colheita de safras. Esta lei se encontrava distanciada da realidade sociocultural do campesinato brasileiro, e não integrou as pretensões do processo escolar rural em suas instruções fundamentais, como também não se pensou em possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos povos do campo (LEITE, 1999).

A Constituição de 1988 e a LDB Lei nº. 9.394/96 rompem, pelo menos do ponto de vista teórico, com a perspectiva que desatrela a educação das cidades e a do campo no que diz respeito às políticas oficiais de educação. Porém, vale destacar, que as questões específicas à construção coletiva do projeto diferenciado de educação do campo em nosso tempo são complexas, especialmente quando partimos da história educacional do país. Observa-se que a educação pública de qualidade dos trabalhadores do campo e das cidades é um direito negado de forma repetitiva dada as condições precárias de funcionamento das escolas.

O direito a educação garantido pela Constituição (1988) e a própria LDB (1996), pouco se têm feito no que se refere à oferta para populações rurais e para que tenham acesso à educação de qualidade. É necessário rever a história, e escrevê-la a partir de novos olhares, de novas perspectivas, pois não podemos pensar em uma educação para a liberdade privando o povo de seus direitos (FOERSTE, 2009, p.45)

Muito se tem discutido sobre a dicotomia entre campo e cidade, mas não se trata de discutir apenas essas diferenças, mas de considerar a urgência de uma educação que inclua social e economicamente os povos do campo. Para Arroyo (2005) a situação das escolas do campo é frágil e vulnerável, este autor nos relata que: [...] é no campo que se fecham escolas quando se mudam os dirigentes dos governos municipais, ou se levam os meninos de um lado para o outro (p.126). O campo ainda não tem sua dinâmica própria, uma política pública que seja superior a ordem municipal ou estadual.

A atual versão do PNE (2014/2024) constitui uma mudança, mesmo que pequena, não somente na perspectiva dos avanços alcançados pelos movimentos sociais, mas também na efetivação de uma nova visão sobre uma educação do campo inclusiva e com políticas de Estado claras, uma vez que é preciso:

“[...] manter programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas do campo, bem como de produção de material didático e de formação de professores para a educação do campo, com especial atenção as classes multisseriadas” (BRASIL, 2011, p. 25).

Esses programas se tornam necessários, tanto para o fortalecimento quanto para maior atenção aos professores do campo, uma vez que já não contam com quase, ou nenhuma assistência por parte do poder público municipal. Essas garantias estabelecidas por lei garantem o mínimo de assistência dadas a realidade do campo.

3.2 Ensino multiano na Educação do Campo

Não se pode negar que a educação é um direito universal, direito de todo cidadão, mas ao mesmo tempo em que ele é garantido ocorre uma extensão desse direito, estreitando seus domínios de atuação, pois, desta forma o torna generalista, desconsiderando as diferenças. Arroyo (2007) nos diz que a ênfase dada à educação como um direito universal significa uma grande conquista, mas, é necessário avançar no conhecimento das diferenças e especificidades.

Assim, temos o direito como principal característica da universalidade, independentemente da sua condição social, desta forma os trabalhadores do campo têm direito de receberem educação de qualidade, que condiz com sua realidade, por isso, a educação do campo, no campo.

Podemos caracterizar as escolas multiano com as classes unidocentes, como **a**:

[...] junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “series”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor, tem sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Norte e Nordeste (SANTOS; MOURA, 2010, p. 35).

O ensino mútuo tem vestígios no sistema atual, em especial nas classes multiano, pois, muitas vezes contam com o apoio dos seus alunos para auxiliar no monitoramento em sala de aula, contribuindo assim para a administração do tempo.

Com a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, em seu artigo 105, que trata dos poderes públicos que irão instruir e amparar serviços e entidades, transferiu para os municípios a responsabilidade de arcar com as despesas das escolas fundamentais do meio rural (BRASIL, 1961). O que levou a um processo de agravamento nas condições pedagógicas, administrativas e financeiras, pois os municípios não possuíam condições de assumir estes encargos.

Segundo Leite (1999) o governo suprimiu seu papel na garantia de educação pública de qualidade aos trabalhadores do campo. Tratar da educação do campo é propiciar a reflexão sobre aspectos de sua realidade, entender seus processos educativos na multiplicidade de proporções que os constituem como processos, políticos, sociais e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade. Não é apenas fundar escolas, mas dar suporte material e humano para que esta funcione adequadamente.

Deve-se concordar com o autor no sentido da necessidade de escolas estruturadas no meio rural, de forma que se possa garantir a qualidade no ensino. O que

se pode perceber que nas discussões e debates sobre a educação do campo, que as classes multiano não foram contempladas, mas sim, tratadas como estratégia emergencial, de forma que solucionasse os problemas das escolas isoladas, que não possuem quantidade suficiente de alunos para a divisão da turma.

Essas escolas encontram grandes dificuldades na garantia de seu funcionamento, no sistema educacional brasileiro. Além de muitas vezes correr o risco de fechar, por não haver demanda de alunos, estas escolas são marginalizadas pela sociedade, pois são vistas como escolas de ensino deficiente (SOUZA; SANTOS, 2007).

As turmas multiano não deixaram de existir, e até os dias atuais, as escolas do campo, onde um dos aspectos predominantes era e ainda é a baixa densidade demográfica, tendo como consequência um baixo número de estudantes, o que para o poder público inviabilizaria a criação de classes seriadas e isso tem se tornado motivo para a busca da extinção dessas classes. Arroyo (1999) afirma que:

A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana, como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada ainda algo que vamos destruir para um dia criar a escola seriada do campo (ARROYO, 1999, p.26-27).

Este texto salienta a opinião que é predominante sobre as classes e escolas multiano atualmente, pois essa modalidade de ensino ofertada no meio rural tem dividido opiniões, e prevalecido o ponto de vista negativo quanto à qualidade deste ensino, assim, se vem buscando a extinção.

O que originou com classes multiano, na busca pelo conhecimento, com a necessidade do aprendizado das primeiras letras, hoje se configura em todo território brasileiro a existência dessas classes, o que favorece e proporciona o acesso da população do campo à educação, neste sentido, se faz necessário uma estrutura e condições adequadas para o que o processo de ensino e aprendizagem ocorra.

No meio rural, os sujeitos se ressentem do apoio que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação deveriam dispensar às escolas, sentindo-se discriminados em relação às escolas da cidade, que assumem prioridade em relação ao acompanhamento pedagógico e formação dos docentes. Os gestores públicos justificam a ausência do acompanhamento pela falta de estrutura e pessoal suficiente para realizar a ação. Essas situações no conjunto associam a multissérie aos prejuízos na aprendizagem, motivando os sujeitos do campo, a considerá-la “um mal necessário” e perseguirem sua transformação em turmas seriadas, como alternativa para que o sucesso na aprendizagem ocorra (HAGE, 2004, p.3-4):

É necessário compreender que este conceito envolve uma grande heterogeneidade cultural, intelectual e proporciona profundas trocas de experiências que

devem estar incorporadas ao trabalho que se desenvolve em sala de aula. Neste sentido devemos estar atentos, se há real necessidade de extinção dessas escolas, pois tem sido parte integrante da educação do campo. Estas escolas têm resistido ao tempo e as críticas e no ano de 2009 segundo Rocha e Hage (2010, p.18) [...] “o Censo Escolar indica a existência de 49.305 escolas exclusivamente multisseriadas no país, em um contingente expressivo de 1.214.800 de estudantes nelas matriculados”. As classes multisseriadas são presença viva no cenário educacional, e padecem do silenciamento e preconceito, lembrando que, elas funcionam em sua maioria em:

[...] prédios escolares com uma arquitetura inadequada (apertada, mal iluminada, mal arejada, com mobiliário considerado ultrapassado para as escolas urbanas), geralmente constituída de uma única sala de aula (chamada pejorativamente de “escola isolada”), relegado ao descaso: quase sempre faltam livros, materiais didáticos, merenda escolar; o transporte oferecido é inconstante (SANTOS; MOURA, 2010, p.36).

A realidade das escolas multiano reflete a precarização do trabalho docente e a falta de compromisso com a educação do campo, pois é lá, no campo, onde encontramos dispostas, o maior número de escolas funcionando nesse sistema de ensino, que muito deixam a desejar quanto a sua infraestrutura e atendimento ao educando e a sua comunidade.

3.3 A formação do professor do Campo

Com a preocupação em conhecer o processo de ensino e aprendizagem, didática, e a identidade do professor enquanto ativo dentro e fora da escola, muitas pesquisas têm sido realizadas nos últimos 15 anos, tendo como princípio norteador a qualidade do conhecimento destes profissionais para que desenvolvam um trabalho significativo. A formação docente para atuar no campo, assim como no multiano, não são tópicos recorrentes nos currículos de formação, seja ela inicial ou continuada.

Para autores como Rocha e Hage (2010) os professores não são adequadamente preparados para o trabalho na perspectiva do multiano, pois apresentam dificuldades na organização do processo pedagógico, na elaboração dos planos de ensino e avaliação para cada ano (série), se faz necessário uma orientação, formação e exemplificação para efeito de formação.

Para Veiga (2008) a formação do professor é o ato de formá-lo e educá-lo. Isto vem se desenvolvendo ao longo do tempo individualmente ou coletivamente, no sentido da construção de saberes que são adquiridos na experiência ou aprendizagens, e estas acontecem de forma gradativa e onde há muitos elementos envolvidos. Pensar uma

escola de qualidade para os sujeitos do campo é necessário repensar sua formação inicial e continuada, e qualquer proposta que se proponha implantar deve ter no professor em exercício seu principal agente (CANDAU, 1996,).

As condições e situações que vivenciam as escolas do campo, são as mais difíceis e diversas possíveis, e em sua maioria passam pela necessidade de uma formação adequada para os educadores do campo. De forma que garanta o direito a um ensino de qualidade e contextualizado, de maneira que, possa formar cidadãos capazes de transformar a realidade do espaço em que vivem.

Em meio às especificidades de uma educação voltada para o campo, Rocha (2009) destaca que devido as necessidades presentes nas escolas do meio rural, há necessidade de uma formação ampliada, totalizante, pois as dimensões educativas presentes nesta realidade assim pedem. Essa formação contribui para transformar muitos aspectos, como a melhoria da prática, a busca por novos elementos que podem ser aplicados na escola, tendo em vista que à prática é um elemento de formação tanto quanto as teorias e experiências adquiridas.

Os professores das escolas das comunidades rurais não estariam sendo atendidos nas suas necessidades de formação para uma atuação docente inovadora e diversificada, para o desenvolvimento de um conteúdo de ensino significativo para os alunos e dentro da singularidade de uma realidade (EVANGELISTA, 2005, p.50).

Esta é uma realidade vivenciada por professores que lecionam no meio rural, e que necessidade de uma formação pensada também para a realidade do campo, para que essa atuação inovadora possa acontecer.

Ao se pensar em um projeto educacional para o campo, não se pode deixar de levar em consideração a relevância da interação entre os saberes das vivências construídas no campo e os produzidos nas universidades.

Segundo as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo:

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, lembranças, gêneros e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual ou coletivamente se forma na relação de pertença a terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente (BRASIL, 2004, p.22).

Mas, segundo Rodrigues (2009) as tentativas de implantar a formação diferenciada para o professor do campo, ainda permanece negligenciado, principalmente no que diz respeito ao ensino multiano, sendo a auto formação na prática a única alternativa de muitos professores do meio rural. É necessário formar educadores para atuar nesses diferentes espaços educativos, tendo como função primordial a formação

do sujeito no âmbito da escola, família e comunidade, uma nova identidade de educador a ser cultivada.

A formação do educador deve ser formulada numa perspectiva de contribuir para a sua profissionalização docente, o que compreende o direito à formação inicial, em todos os níveis, em um processo permanente de formação continuada em serviço, possibilitando que o/a professor/a possa atuar com o mesmo grau de eficiência no campo e na cidade.

É dever do estado e município assegurar a formação do professorado, seja no magistério ou em nível superior, e os cursos oferecidos deverão englobar conteúdo do meio rural, conhecimentos voltados para o campo, para a vivência do educador que ali atua. A formação do Educador do campo não pode implicar numa negação da cultura e identidade da comunidade e nem de seus agentes. É necessário que esta formação esteja inserida na cultura do homem do campo, de forma que possa estruturar seus currículos na recuperação das matrizes culturais desses povos.

As práticas pedagógicas e a organização curricular que decorre dos cursos de formação necessitam viver um diálogo constante com a realidade do campo. Desta forma, se faz necessário uma educação que parta da realidade do professor, entendendo que não se deve prender apenas a essa realidade, mas que esta seja a base.

Sendo assim, os movimentos sociais, visto como idealizadores dessas políticas de inclusão começaram a criar programas próprios de magistério em seus espaços, por conseguinte começaram a ocupar espaços institucionais de formação, como as universidades públicas. Esse espaço se deu por meio de convênios entre o INCRA (Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agraria), o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agraria), os coletivos organizados do campo e universidades públicas. Arroyo (2007) diz que esse espaço origina uma consciência de que a especificidade na formação de professores do campo não é para ser questionada e sim garantida.

São essas iniciativas em prol dos direitos de formação dos professores do campo, que abrem precedentes para os cursos de Pedagogia da Terra e de Licenciatura em Educação do campo.

4. TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS MULTIANO DO CAMPO

As escolas com turmas multiano localizadas na realidade da Amazônia Paraense se caracterizam não somente pela precarização, mas, principalmente, pela pluralidade e

heterogeneidade nos aspectos ambientais, econômicos, sociais, culturais e educacionais.

Os depoimentos a seguir revelam estas contradições:

Nas duas turmas multiano, encontramos muitas dificuldades em nosso cotidiano pedagógico, no que diz respeito a materiais pedagógicos que não são suficientes, a questão de falta dos alunos, devido o transporte escolar, isso acaba interrompendo às vezes uma sequência didática e o aluno fica prejudicado (Professora R., 2018).

Para a professora “R”, se o poder público municipal disponibilizasse materiais didáticos e pedagógicos acessíveis a todos, tal como a formação continuada desses docentes e se conscientizassem que esses mesmos materiais facilitam todo o processo de ensino aprendizagem, principalmente quando tratamos de classes multiano, o cotidiano desses professores assim como o da comunidade estaria pautado pela não negligência das políticas públicas locais. São as formações continuada que permite ao professor o conhecimento de técnicas pedagógicas mais centradas na realidade da comunidade.

Essa ausência é sentida quando ouvimos do professor relatos como este que temos a seguir: *“Existe muita dificuldade quanto preparar as aulas para os alunos de séries diferentes. Tem momentos que até nós professores não conseguimos trabalhar todos os conteúdos”* (Professora T., 2018).

É preciso mais espaços de interação entre os docentes do multiano. A troca de experiência entre eles, as formações continuadas, o convívio direto com a comunidade e a presença de setores como o da SEMED, são de grande importância. Porém, a realidade observada demonstrou que existe uma distância muito grande desses agentes. Docentes desmotivados, ausência da SEMED, a ausência dos discentes das salas de aulas, motivados muitas vezes pela inexistência de transporte escolar, ou mesmo de merenda escolar são trazidos à tona quando tratamos das problemáticas encontradas na Escola Nossa Senhora dos Remédios.

Segundo a professora “R”: *“Outra dificuldade se dá à carência de livros e outros materiais que nos auxiliem em sala de aula. Devido a isso a maior parte dos alunos apresenta dificuldade no processo de aprendizagem. Tendem a aprender a ler muito tardiamente”*.

O processo de ensino aprendizagem é que mais apresenta problemas, discentes aprendem a ler muito tardiamente e com idades avançadas. O fato de muitas séries dispostas num mesmo horário, com um professor que precisa “dar conta” de disciplinas

diversas e pouca interação da Secretaria de Educação foram os pontos que mais se destacaram entre os entrevistados.

Diante do exposto, fica evidente que o trabalho docente nas classes multiano vem desafiando a cada momento a ação docente destes trabalhadores (as). As dificuldades concretas que envolvem a diversidade, heterogeneidade das turmas, a formação docente permanente enquanto possibilidade concreta de apreensão de conhecimentos críticos, que sustentem suas ações com as crianças do campo, as condições de trabalho, as demais mediações que implicam no desdobramento de grandes esforços destes docentes para resistirem na escola do campo, são fatores que vão configurando o trabalho docente destes sujeitos históricos.

Segundo Marin (2010, p. 42), “o processo de precarização do trabalho docente, envolve algumas vinculações quando se refere às mudanças do trabalho”, assim, a constatação verificada quanto alguns destes aspectos, nas falas dos professores entrevistados, marcam as dificuldades quando a realização de suas tarefas como educar do campo.

Ao analisar as dificuldades enfrentadas por esses docentes, tivemos da fala da Professora R. situações comuns vivenciadas pelo educador do campo:

Como moro um pouco distante da escola, tenho que ir de moto; neste início de ano comecei trabalhando com minha função de professora, mas como estávamos sem servente, eu estava fazendo o trabalho de limpeza, a realidade de muitas escolas do campo, o professor muitas vezes tem que fazer o serviço seu e das outras áreas (Professora R., 2018, comunicação oral)

Segundo Hage (2005), nas comunidades rurais, o acesso à escola também não são favoráveis. A carência de profissionais para atuar nas áreas diversas e necessárias da educação exige que os professores se reveassem entre as atividades de dar aulas e o de servir. É esse professor que por muitas vezes realizam as tarefas até mesmo de preparar a merenda escolar. O processo de ensino aprendizagem fica prejudicado. Temos aí uma perda da qualidade que já se encontra prejudicada pelo sistema de multiano.

Para a professora T. (2018);

“É bem difícil trabalhar com as turmas multiano, pois o nível de conhecimento dos alunos é diferente e todos estão na mesma sala de aula, pois o professor precisa muitas vezes se multiplicar para dar conta de trabalhar com todas as crianças”. (Professora T.)

Nesse sentido entendemos que a escola, enquanto território do campo está marcado como espaço do conflito, das contradições, da diversidade, das tradições e dos costumes que são apreendidos na convivência com os sujeitos. Para muitos apesar da negação do direito a uma educação de qualidade por parte do poder público, a escola

multiano em inúmeras comunidades, é a única instituição que evidencia a presença do Estado.

4.1 Precarização do trabalho docente no multiano da Escola Nossa Senhora dos Remédios

Com base nas intervenções nos TC, ficou evidente que a realidade da Escola Nossa Senhora dos Remédios não difere da realidade enfrentada nas escolas multiano espalhadas pelo país.

Com espaço físico precário, em que não tem muito a ofertar à comunidade e aos seus discentes, a escola ainda é um espaço de interação e por vezes, o único sinal de intervenção das políticas públicas de educação na comunidade.

Nota-se que embora com espaço físico distribuído de forma muito simples, de salas pequenas, sem banheiros adequados, sem área de lazer ou mesmo de biblioteca ou sala de leitura, que assegure uma educação de qualidade para os alunos que dependem dessa educação básica, são as dificuldades quanto ao trabalho do docente que mais ficam evidenciadas, existindo a preocupação em preparar-se para cumprir com veemência o papel de alfabetizar e escolarizar em turmas de multiano, onde o desafio perpassa pela dimensão das estruturas físicas do ambiente, ou mesmo da comparação constante quanto à qualidade do ensino no meio urbano e o do campo, muitas vezes estabelecidas na sociedade.

No que concerne à educação especificamente, Hage afirma que:

[...] as peculiaridades que caracterizam as escolas do campo em face de suas localizações territoriais, não têm sido consideradas com relação às políticas educacionais implementadas no país. Em muito isso se deve à existência de uma concepção urbanocêntrica de mundo que é hegemônica e que invisibiliza as escolas do campo, seus problemas, suas necessidades e sua importância no cenário atual (HAGE, 2010, p. 351).

Desse modo, ao observar como ocorre a relação professor-aluno, entre alunos e desses com a comunidade, com o intuito de conhecer profundamente os diferentes prós e contras que essa interação desperta no processo de ensino aprendizagem, ao mesmo tempo em que almejam para o futuro de seus envolvidos, as práticas pedagógicas aplicadas e com melhores metodologias.

No entanto, a observação feita na Escola Nossa Sra. dos Remédios, notavelmente apresenta-se mergulhada em mazelas, e desvalorização da vida docente, onde não se percebe a atuação do poder municipal nas políticas de educação.

[...] a educação do campo e sobre as escolas multisseriadas mais especificamente, revelam o quadro dramático em que se encontram essas escolas, submetidas a um processo de precarização e abandono, demonstrando

o descaso com que a escolarização obrigatória dos sujeitos que vivem no campo tem sido tratada pelo poder público (HAGE, 2010, p.352).

Essa afirmativa, dita por Hage (2010) se faz presente nos relatos dos professores que integram o quadro funcional do multiano da Escola Nossa Senhora dos Remédios, quer seja no fundamental menor (1º ao 5º anos) ou no fundamental maior (6º ao 9º anos - SEMOR).

Não percebem a importância que o papel do educador tem para as comunidades. Vemos todos os dias nos relegarem a categoria de mero espectador da educação (Professora R.)

O poder público Municipal deixam muito a desejar, a falta de recursos didáticos e pedagógicos dificultam todo o processo de ensino-aprendizagem (Professora T.)

Para o poder público municipal, ter uma escola de madeira é o suficiente para a realidade do campo. Não estão se importando se temos que ficar em salas apertadas, em temperaturas elevadas, muito menos se os discentes não aparentam condições de frequentarem as aulas (Professora R.)

Essa indignação se fez presente em todo o processo exploratório das intervenções na comunidade. Falas como “o não fornecimento de giz”, em que o educador obrigou-se a comparecer por diversas vezes à Secretaria Municipal de Educação – SEMED, do município, para que assim fosse disponibilizada uma caixa apenas de giz, nos remete a pensar que tipo de educação está sendo delegada a esta comunidade. Dizer que a escola não decide a respeito dos recursos, e que já vem tudo planejado pela SEMED, tal como o fato de que os recursos materiais são escassos, e que nem sempre são suficientes para os alunos, tampouco para os professores do município, é o mesmo que afirmar que, a educação do campo, continuará a mercê das políticas vulneráveis.

Esse quadro se agrava quando pensamos nas classes de multiano, em que o professor assume não somente o papel de educador, mas apresentará a façanha de fazer milagres com o pouco que tem.

Assim, o poder municipal vem justificando a sua ausência perante a educação do campo. Entretanto, no decreto nº 7.352, em seu artigo 1º, parágrafo 4º menciona que:

A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (BRASIL, 2010.)

Quando mesmo que o poder público municipal vai garantir e/ ou incluir a Educação do Campo nas políticas de educação pensadas para o município?

Se pensarmos profundamente no que significa não ser assistido pelos programas de inclusão educacional e que, se o município não enxerga a importância que a educação do campo tem para o desenvolvimento social de um povo, no caso, o povo do campo, ficará ainda por muito tempo pautado sobre uma educação não inclusiva e que não garante, com veemência a qualificação docente.

Outra questão também observada quanto à precarização do trabalho docente, diz respeito ao âmbito pedagógico. Na análise da conjunção de fatores que tem contribuído para a perda da autonomia docente e com os processos de intensificação do trabalho, pode-se citar: processos de desconcentração da gestão escolar; formação continuada aligeirada; avaliação externa pautada na lógica da padronização; exacerbação da correspondência entre currículo escolar e as demandas da avaliação externa. Silva (2009) afirma:

A função educativa de produção do conhecimento escolar reflete de algumas determinações sociais contemporâneas pelo trato que a escola dá à organização curricular, à escolha dos conteúdos de ensino, ao envolvimento com as produções culturais e às feições que imprime aos saberes produzidos; as cobranças para assumirem tarefas diversificadas; a perspectiva gerencialista do setor produtivo e as demandas para o professor. Tais demandas por sua vez, responsabilizam o professor, de forma explícita ou tácita, pelo seu êxito ou fracasso (SILVA, 2009, p.4).

Oliveira e Augusto (2008) também evidenciam elementos pertinentes à intensificação do trabalho docente, tais como: acréscimo de tarefas, projetos, atividades, disciplinas, conteúdos, carga horária e programas, além do número de alunos, de séries variadas em uma única sala de aula – desgastam e exaurem as energias dos professores. Diante dessa situação, estes ficam impossibilitados de refletir sobre o sentido e o andamento de sua prática, o que provoca uma relação de alienação com seu trabalho, o qual vai perdendo seu significado como atividade vital concreta – como satisfação da condição humana em suas capacidades de criação, planejamento e execução.

A realidade vivenciada pelos docentes da Escola Nossa Senhora dos Remédios evidencia uma constante preocupação com a qualidade de ensino aplicado na comunidade, e por conseguinte, com a formação continuada recebida por eles.

Vale esclarecer que apesar das dificuldades enfrentadas, ainda se torna possível perceber relatos como os que se seguem:

[...] Eu acredito que a gente acaba se adaptando. Uma vez envolvidos com uma classe multiano, você acaba acreditando que aquilo que você faz, e tenta, e tenta mais vezes, você conseguiu chegar ao objetivo de prepará-los para o mundo. (Professora T., comunicação oral)

[...] a adversidade encontradas nas escolas do campo nos remete a pensar a educação realmente como um processo contínuo e de construção. É na vivência

diária que encontramos forças e formas de pensar o campo com visão diferente! De que vale apenas está ali, no meio daquela classe multiano e por vezes cheias de expectativas. (Professora T., comunicação oral)

Outro aspecto também importante destacado na pesquisa é aquele que exige do professor várias competências, isto é, para focar no processo ensino-aprendizagem de qualidade, no multiano, o professor tem que ser dinâmico, uma vez que, precisa dar assistência a mais de uma série.

Assim, Rodrigues (2009, p.188) enfatiza que;

[...] a prática pedagógica desse professorado, porque, enquanto uma série copia do quadro, a outra desenvolve uma leitura no livro didático, e a outra resolve uma atividade mimeografada. Confere-se com isso que o professor necessita fazer uso de várias metodologias que ele mesmo cria.

Neste sentido, o professor deve estar motivado para que seus alunos tenham bom rendimento, que seja ele conhecedor de sua realidade, seus direitos, mas para isso é necessário um despertar de políticas de valorização do professor de classe multiano do campo.

Educar é tarefa delicada, e exige não apenas domínio dos conteúdos e metodologias, para Freire (1996), a motivação do professor tem influência direta na formação do educando, pois é na relação entre os dois indivíduos, professor e aluno que se constrói a autonomia do aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar como se configura o trabalho docente na escola multiano Nossa Senhora dos Remédios e suas relações com o estado de precarização vivenciado na conjuntura atual nas escolas públicas do campo, foi possível constatar alguns fatores que contribuem de forma negativa para que verdadeiramente se efetive os direitos que são conferidos aos sujeitos do campo.

Conclui-se que os docentes que desenvolvem seu trabalho em classes multiano, são desvalorizados e acabam de forma indireta tendo concepções negativas desses espaços, visto que as mesmas sequer recebem um apoio pedagógico e/ou formação continuada específica advinda da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. Sem essa formação elas acabam reproduzindo o mesmo currículo que é próprio da escola seriada e urbanocêntrica, completamente deslocado da realidade dos alunos ou tentam adaptar as suas práticas a partir das outras formações recebidas.

Com base nas análises dos relatos dos professores que compuseram esta pesquisa, foi possível identificar informações que possibilitaram uma primeira

aproximação àquela realidade. Para o enfrentamento da situação averiguada no referencial e nas análises, no contexto da educação do campo, segundo Hage (2005), pode-se apontar a ideia para um processo de educação dialógica, cujo ideal esteja inter-relacionados com os sujeitos, os seus saberes e suas intencionalidades de qualidade de vida e de aprendizagem.

A partir dessa perspectiva, nós entendemos que os saberes da experiência do cotidiano e do diálogo com os conhecimentos escolares visam propiciar os avanços na construção e na apropriação do conhecimento por parte de educadores e educandos.

Pode-se conferir que no âmbito nacional, as escolas multiano têm assumido um currículo deslocado da cultura das populações do campo, situação esta, que precisa ser superada, pois tem sido predominante nos sistemas de ensino concepções que desvalorizam as identidades culturais das populações dessa área, assim como, tem permanecido como único modelo de ensino de qualidade viável, isto é, o ensino seriado.

Mais ainda, o que se percebe é que tanto um modelo quanto o outro possuem desafios a serem superados, na intenção de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Desse modo, a partir dos conflitos, das dificuldades próprias das escolas do campo, mais especificamente da realidade percebida na Escola Municipal Nossa Senhora dos Remédios, os professores constroem suas práticas, orientados pela vontade própria, tendo em vista que muitas vezes não foi preparada para desempenhar todas essas atividades ao mesmo tempo.

Nesse sentido, o que se espera da educação do campo é que ela venha a pautar políticas de valorização dos docentes quanto a sua atuação em classes multiano e com isto, garantir uma educação inclusiva e para o campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

SILVA, M. do Socorro. Os Desafios de Construção de Políticas para a Educação do Campo. In: **Educação do Campo: Cadernos Temáticos** Curitiba: SEED, 2005. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_campo01.pdf . Acesso em 21/05/18.

ARROYO, M. G. **Que Educação Básica para os Povos do Campo?**. Palestra proferida no Seminário Nacional “Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”, realizado em Luziânia/GO de 12 a 16 de setembro de 2005. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Que_educacao_basica_para_os_p

ovos_do_campo.pdf>. Acesso em 21/05/18.

ARROYO, M. Gonzalez, CALDART, R. S. MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004. p. 19 – 63.

ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. 1ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-32.

ARROYO, Miguel G. As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento. In **Solução para as não-aprendizagens: séries ou ciclos?** Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2001.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 43-57.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº 9.394, de 26/12/1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental/ MEC. **Escola Plural: proposta político pedagógica**. Brasília: SEF. 1994.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 2002-2006**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ MEC. Brasília, 2006.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2000.

CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: REALI, Aline, e MIZUKAMI, Maria da Graça, (orgs.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996.

EVANGELISTA, Abigail Bastos. **A universidade e os professores de escolas rurais: suas concepções e sua prática docente**. 2005. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC – Campinas, 2005.

FOERSTE. E. **Educação do Campo: Quem Assume Esta Tarefa?** In: **Educação do campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade**. Orgs. MARGIT. G, SCHUTZ. F, FOERSTE. E, CALIARI. R; colaboradores, BOGO. A. [et al.] – Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

FERNANDES, B.M. Diretrizes de uma caminhada. In ARROYO, M.G., CALDART. R.S., FOERSTE. E. Educação do Campo: Quem Assume Esta Tarefa? In: **Educação do campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade**. Organizadores, MARGIT. G, SCHUTZ. F, FOERSTE. E, CALIARI. R; colaboradores, BOGO. A. [et al.] –Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FOERSTE. E. **Educação do Campo: Quem Assume Esta Tarefa?** In: **Educação do campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade**. Orgs. MARGIT. G, SCHUTZ. F, FOERSTE. E, CALIARI. R; colaboradores, BOGO. A. [et al.] – Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

HAGE, Salomão, BARROS, Oscar. Currículo e Educação do Campo Na Amazônia: Referenciais para o Debate sobre a Multisseriação na Escola do Campo. **Espaço do currículo**, v.3, n.1, pp.348-362, Março a Setembro de 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica**. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005, p. 47-51.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico: **Brasil em Síntese | Pará | Pacajá | História & Fotos** - São Paulo. 2010. Disponível em: < <https://www.mfrural.com.br/mobile/cidade/pacaja-pa.aspx#Geografia> >. Acesso em 02/07/18.

LEITE. Sérgio Celani. **Escola rural; urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008, p.22.

MENDONÇA, S.R. **Estado e Educação Rural no Brasil: Alguns Escritos**. Niterói/ Rio de Janeiro: Vícios de Leitura/ FAPERJ, 2007.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 21 e 22.

OLIVEIRA, D. A; Augusto, M. H.G. **Gestão Escolar e trabalho docente nas redes públicas de ensino em Minas Gerais**. In: MONFREDINI, I(Org.). Políticas educacionais, trabalho e profissão docente. São Paulo: Xamã, 2008.

RODRIGUES, C. L. **Educação no Meio Rural: Um estudo sobre salas multisseriadas**. Dissertação. 2009. Disponível em: <

<www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8MAHYM > Acesso em: 10/06/18.

SANTOS, Fábio Josué S. dos Santos, MOURA, Terciana Vidal. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas.** In: ROCHA, M. I. A e HAGE, S. M. (Org.). Escola de direito reinventando escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de, SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. **Educação do Campo: Prática do Professor em Classe Multisseriada.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n.22, set./dez. 2007. Disponível em Acesso em 07/06/18.

VEIGA, Ilma Passos A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas: Papyrus, 2008.